

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Anna-Liisa Mättas

SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENDAMINE LÄBI MÄNGU, TOETUDES
SOTSIAALSE INFOTÖÖTLUSE MUDELILE
(Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala tudengite koolieelse lasteasutuse õpetaja
põhipraktika jaoks koostatud tegevuskonspektide põhjal)

Bakalaureusetöö

Juhendajad: Kristiina Treial, MSc
Airi Niilo

Läbiv pealkiri: sotsiaalsete oskuste areng läbi mängu

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendajad: Kristiina Treial (MSc)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Airi Niilo

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Airi Niilo

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Sotsiaalsete oskuste arendamine läbi mängu, toetudes sotsiaalse infotöötuse mudelile (Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala tudengite koolieelse lasteasutuse õpetaja põhipraktika jaoks koostatud tegevuskonspektide põhjal)

Lasteaiaõpetajatel on võimalus laste arengu toetamiseks, sest lapsed on suure osa päevast õpetajate mõjuväljas. Õpetajad toetavad lapse arengut ja õppimist ning laps õpib läbi mängu, seega on antud töös käsitletud ka sotsiaalsete oskuste arengut läbi mängu. Praktilisi tegevusi kindlate sotsiaalsete oskuste arendamiseks leiti vähe ning seega sooviti tuua näiteid erinevatest mängudest ja mängulistest tegevustest hommikuringides, mis aitaksid arendada sotsiaalseid oskuseid. Bakalaureusetöö eesmärgiks on kaardistada kaasüliõpilaste tegevuskonspektide abil, missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi saaks õpetajad kasutada erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks sotsiaalse infotöötuse mudeli põhjal ning nende konspektide põhjal koostada valik näiteid mängudest mõningate sotsiaalsete aspektide arendamiseks. Töös kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi. Töö tulemusena leiti mängu ja mängulisi tegevusi kõikide sotsiaalse infotöötuse mudeli etappide arendamiseks, välja arvatud viienda etapi (sobiva käitumisviisi valik) arendamiseks.

Märksõnad: sotsiaalsed oskused, sotsiaalse infotöötuse mudel, mäng, eelkooliiga, lapse areng

Abstract

Developing social skills through play, based on a social information processing mechanism (on the basis of Early Years Teacher speciality students' activity outlines for the Main Pedagogical Traineeship in Pre-school Education course

Kindergarten teachers have the possibility to support childrens' development because children are under the teachers' influence most of the day. Teachers support childrens' development and studying through play, therefore in the given paper the social skills development is dealt through play. Only a few practical works to develop certain social skills were found, thus the author of the work at hand wanted to show examples of different games and playful activities during circle time that help develop social skills. The aim of this Bachelor's thesis was, with the help of fellow students' papers, to map out what kind of games and playful activities teachers could use to develop different kinds of social skills, based on the social information processing mechanism and based on these papers to compose a selection of examples to develop some social skills aspects. Qualitative method of study was used. The results showed that all types of games and playful activities on all social information processing mechanism stages were found to develop, except for the fifth stage (response decision).

Keywords: social skills, social information processing mechanism, play, preschool age, development of the child

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
Oskuste omandamine lastel	5
Mäng.....	6
Hommikuring.....	7
Sotsiaalsed oskused	8
Sotsiaalse infotöötuse mudel	9
Mäng sotsiaalsete oskuste arendajana	9
Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused	10
Metoodika	11
Valim	12
Protseduur	12
Tulemused	13
Sotsiaalsete märkide märkamine.	14
Sotsiaalsete märkide tõlgendamine.....	14
Eesmärkide seadmine suhtlusolukorras.	14
Sobiva käitumisviisi leidmine.	15
Sobiva käitumisviisi valik ning käitumisviisi rakendamine.	15
Arutelu	16
Tänuõnad	20
Autorsuse kinnitus	20
Kasutatud kirjandus	21
Lisa 1. Sotsiaalse infotöötuse mudel	
Lisa 2. Tabel sotsiaalsete oskuste arendamisest konspektide põhjal	
Lisa 3. Näiteid tegevuskonspektidest	

Sissejuhatus

2008. aasta seisuga käis Eesti lasteaias või -hoius 88% lastest ning 84% lastest veetis lasteaias üle 30 tunni nädalas (Statistikaamet, 2010). Seega on lapsed suure osa ajast õpetajate mõjuvõljas ja õpetajatel on palju võimalusi laste arengu ja õppimise toetamiseks. Mary (2014) on toonud välja, et lisaks põhilistele akadeemilistele oskustele on õpetajate vastutada ka laste sotsiaalne ja emotsionaalne areng, kasutades tegevusi, mis edendavad lastes kaaslaste mõistmist ja tolereerimist ja julgustavad rühmaruumis positiivseid suhteid (Mary, 2014).

Õpetajatel on võimalus last toetada näiteks sotsiaalsete oskuste arengus, sest nendel on võimalus suhelda lastega tähtsas ja tihti ka keerulises kooli keskkonnas (Berry & O'Connor, 2010). Kuna lasteaia keskkond võib olla sarnane kooli keskkonnaga, siis kehtib Berry ja O'Connori (2010) väide ka lasteaiaõpetaja kohta. Õpetaja-lapse suhe, mis põhineb lapsepoolsel võimalusel toetuda õpetajale ja usaldada teda, annab lapsele kindluse uurida sotsiaalset keskkonda ning ta teab, et saab emotsionaalselt ebastabiilses olekus toetuda õpetajale (Berry & O'Connor, 2010).

Laps õpib mängu kaudu (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011) ning kuna õpetaja on see, kes saab integreerida õppimist ja mängu (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006), siis käsitletakse käesolevas bakalaureusetöös sotsiaalsete oskuste omandamist läbi mängu. Mängu on erinevate uurimuste ja raamatute põhjal peetud heaks sotsiaalsete oskuste kujundajaks (Hoorn, Nourrot, Scales, & Alward, 2002; Niilo & Kikas, 2008; Pellegrini, Dupuis, & Smith, 2007). Mäng tekitab keskkonna, kus laps saab turvaliselt harjutada suhtlemist (Niilo & Kikas, 2008) ning seeläbi oma sotsiaalseid oskuseid arendada. Kuna hommikuringid sisaldavad tavaliselt ka mängu (Moss & Wilson, 1998; Bruce, Fasy, Gulick, Jones, & Pike, 2006), siis saab laps lisaks mängudele omandada sotsiaalseid oskuseid ka läbi hommikuringides tehtavate mänguliste tegevuste. Töö teoreetiliseks aluseks laste sotsiaalsete oskuste arengu mõtestamisel on sotsiaalse infotöötluse mudel (edaspidi SIM) (Crick & Dodge, 1994), mis selgitab lapse käitumist sotsiaalses olukorras.

Oskuste omandamine lastel

Lapsed omandavad oskuseid õppimise ja kogemuste kaudu. Õppimist on kirjeldatud kui tegevust, mis nõuab pingutamist ning püsivust (Niilo & Kikas, 2008). Mäng on aga protsess, mis peaks olema naudingurikas ja vabatahtlik. Mõlemas, nii mängus kui ka õppimises, on erinevad dimensioonid, mis kattuvad üksteisega, näiteks rõõm, loovus ja eesmärkide püstitamine (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Tänapäeval rõhutatakse õppimist mängu kaudu, sest mäng on eelkõige naudingut pakkuv tegevus (Niilo & Kikas, 2008), ka Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on välja toodud, et laps õpib mängu kaudu. On välja toodud ka, et mäng ja selle kaudu õppimine stimuleerib erinevaid võimeid, näiteks fantaasia, empaatia, suhtlemine, sümboliline mõtlemine, koostöö ja probleemilahendamisoskus (Department of Education, 1998a, viidatud Pramling Samuelsson & Johansson, 2006 j). Kuna mäng on seotud naudinguga, siis võib see olla heaks õpimotivaatoriks ning läbi selle saab laps omandada ka erinevaid akadeemilisi oskuseid (Niilo & Kikas, 2008). Kuna laps saab mängu kaudu omandada erinevaid oskuseid, siis järelikult on ka sotsiaalsete oskuste omandamine või nende arendamine mängu kaudu võimalik.

Mäng

Mäng on ilming, mis ilmub igas kultuuris ja toimub terve eluaja (Hoorn et al., 2002), see on vabatahtlik, naudingut pakkuv, vaba välistest reeglitest, nõuab aktiivset osalemist ja keskendub rohkem protsessile, mitte tulemusele (Sluss, 2005; Rogers & Sawyers, 1988). Vabatahtlikkus mängus tähendab seda, et see on sisemiselt motiveeritud. Kuna mängu valitsevad mängijad (Rogers & Sawyers, 1988), siis otsustavad nemad, kuidas mäng saab toimima, kes mängivad, mida öeldakse ja kuidas öeldakse (Sluss, 2005), see tähendabki seda, et mäng on vaba välistest reeglitest. Seega on mäng tegevus, mis inimestele meeldib, sest see annab vabaduse kohustustest ja naudingu protsessist.

Mäng on kontekst, kus lapsel tekivad ainulaadsed võimalused õppimiseks (Power, 2000), samuti kogeb ta uuesti seda, mida on juba õppinud (Niilo & Kikas, 2008). Erinevalt konstrueeritud situatsioonides õppimisest, annab mängu ajal õppimine võimaluse lastel manipuleerida ja eksperimenteerida nende sotsiaalse ja mittesotsiaalse keskkonnaga ning nähtut kopeerida oma tegevuses (Power, 2000). Varases lapsepõlves on mäng fundamentaalne, sest aitab kaasa väikelaste arengule (Hoorn et al., 2002). See toetab lapse intellektuaalset, sotsiaalset, moraalset, füüsilist, emotsionaalset (Hoorn et al., 2002) ning kognitiivset arengut (Niilo & Kikas, 2008).

Mäng võib Piaget teooria (1951, viidatud Rogers & Sawyers, 1988 j) järgi jaguneda kolmeks: harjutusmäng, sümboliline mäng ja reeglitega mäng. Harjutusmäng on mingite kombinatsioonide kordamine (Rogers & Sawyers, 1988), näiteks rattaga sõitmine, klotsidega ehitamine või liitmistehete tegemine. Sümboliline mäng on kujutlusmäng, kus lapsed jäljendavad mingeid skeeme, mida nad on teiste pealt näinud (Rogers & Sawyers, 1988). Näiteks laps sööda oma nukku, mängib teistega bussi ja bussile minnes peab raha

(mänguraha) maksma, siia alla kuulub ka kodumäng. Reeglitega mäng on mäng, kus kehtivad kindlad reeglid, seda mängu mängitakse kõige rohkem ka täiskasvanute poolt (Rogers & Sawyers, 1988). Niilo ja Kikas (2008) on teistele autoritele põhinedes liigitanud mängu viieks: harjutamismäng, konstruktiivne mäng ehk mäng asjadega, kujutlusmäng (sümboliline kujutlusmäng, draama, rollimäng ja sotsiodraama), müramismäng ning reeglitega mäng.

Hommikuring

Ühe meetodina kasutavad õpetajad ringimeetodit ehk teisisõnu hommikuringi (Roskos, Tabors, & Lenhart, 2009, viidatud Mölder, 2014 j). Collinsi (2013) arvates on üks põhiprintsiip hommikuringis see, et lapsed saaksid rääkida. Seda reguleeritakse tavaliselt mõne esemega, mida antakse ringis edasi – laps, kes hoiab eset, võib rääkida või kui ta ei soovi midagi öelda, siis anda eseme edasi (Collins, 2013). Seda tehakse tavaliselt selleks, et üks laps räägiks korraga (Mary, 2014). Lisaks võib olla hommikuringis sellised reegleid nagu kellegile ei öelda halvasti, üksteist kuulatakse (Mary, 2014) ja kedagi ei nimetata halbade sõnadega (Collins, 2013) ning üksteist võib kritiseerida aga ainult austaval ja sõbralikul viisil (Mary, 2014). Sellised koosviibimised koosnevad tavaliselt häälestustegevusest, sissejuhatusest teemasse, millele järgneb grupi või koostöö harjutus ja kindel aeg, mille jooksul lapsed saavad ennast väljendada ja probleemide üle arutada (Canney & Byrne, 2006). Moss ja Wilson (1998) on välja toonud, et hommikuringid võivad sisaldada näiteks mängu, arutelusid, rollimänge ja teisi struktureeritud tegevusi. Hommikuring lõppeb tavaliselt kinnistava tegevusega, mis annab lastele võimaluse reflekteerida kogetut ning seejärel rahuneda (Canney & Byrne, 2006).

Collinsi (2013) uurimuses toodi välja neli põhieesmärki, mida õpetajad soovisid saavutada hommikuringe läbi viies: sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste areng, enesekindluse ja enesehinnangu arendamine, arusaamine, et iga lapse mõte on oluline ning positiivse atmosfääri soodustamine rühmaruumis. Hommikuringe viiakse läbi iga päev ja lapsele loomulikus rühmakeskkonnas (Canney & Byrne, 2006). Selline sagedus ja stabiilne füüsiline ja sotsiaalne keskkond toetab erinevate sotsiaalsete oskuste säilimist ja lõimimist (Canney & Byrne, 2006). Kuna hommikuringis saab iga laps rääkida ning teised lapsed peavad teda kuulama, siis õpivad lapsed üksteist paremini tundma (Bruce et al., 2006). Selline info jagamine loob konteksti, mis õpetab lastele kuulamist ning annab võimaluse oma mõtted sõnadeks teha (Bruce et al., 2006).

Sotsiaalsed oskused

Sotsiaalsed oskused on olemas kõigil inimestel, kuid mõnel inimesel on need paremini omandatud ja mõnel teisel kehvemini. Vajalikud sotsiaalsed oskused ja pädevused peaks laps omandama oma sotsiaalse arengu käigus (Männamaa & Marats, 2008). Sotsiaalsed oskused on õpitavad, need kujunevad läbi kogemuste ja kasvatus (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Sotsiaalsete oskuste all mõistetakse oskusi teistega suhelda (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011; Juusola, 2011), tajuda iseennast ja partnereid ning võtta omaks üldtunnustatud tavad (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011), oskus lahendada probleeme ja alternatiivsete lahendite rohkus probleemide lahendamisel (Keltikangas-Järvinen, 2010) ning oskus lähtuda eetilistest tõekspidamistest (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). Veel kuulub siia oskuste alla oskus teisi märgata ning suutlikus reguleerida oma käitumist olukordades, mis on sotsiaalsed (Juusola, 2011). Tropp ja Saat (2008) on erinevatele autoritele toetudes kokku võtnud, et sotsiaalsed oskused on sotsiaalne mõistmine (teiste mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ja nende seisukoha austamine), suhted eakaaslastega (oskus luua ja hoida suhteid, koostööd teha) ning prosotsiaalne käitumine (aitamine, jagamine). Sotsiaalsed oskused näitavad ka, kuidas suudab inimene toime tulla kaaslastega (Keltikangas-Järvinen, 2010). See ei tähenda ilmtingimata, et inimene tahab seltskonnas olla, kuid ta saab seal hakkama. Kui inimene soovib olla koos teistega, siis see tähendab, et ta on sotsiaalne. Sotsiaalsus on temperamendijoon ja on kaasa sündinud (Keltikangas-Järvinen, 2010). See joon toetab sotsiaalsete oskuste omandamist, kuid ei taga nende oskuste olemasolu (Keltikangas-Järvinen, 2010). Seega kokkuvõtvalt on sotsiaalsed oskused mingi ülesande täitmise eesmärgil kasutatavad üksikud õpitud käitumisviisid (Sheridan & Walker, 1999, viidatud Tropp & Saat, 2008j).

Kolmandaks eluaastaks peaks olema minapildi kujunemises suured edusammud tehtud ning laps on valmis teistega suhtlemisest õppima (Tropp & Saat, 2008; Keltikangas-Järvinen, 2010). Seega peaks ta suutma valida parema või sobivama käitumisviisi vastavalt tagasisidele, mis ta suhtlusolukorras saab. Samuti, et olla parem suhtleja ja teistest paremini aru saada peaks kujunema lapsel vaimuteooria (Lillard et al., 2012). See tähendab, et ta suudab aru saada teiste mõttemaailmast (Lillard et al., 2012).

Kodu kõrval on väga oluline lapse sotsiaalsete oskuste arendaja ka lasteaed, selle keskkond, võimalused ja ohud (Tropp & Saat, 2008). Lasteaia õhkkond võib mõjutada sotsiaalsete oskuste arengut nii positiivselt kui negatiivselt, seda sellepärast, et lasteaia keskkond võib olla individuaalne ja võitlev või kokkukuuluv ja koostööd väärtustav (Keltikangas-Järvinen, 2010). Kumbki äärmus pole lapse sotsiaalsete oskuste arengu koha

pealt hea, sest arendab ainult ühekülgseid oskuseid ja käitumisviise. Samas aga õige ja tasakaaluka mõjuga, suudavad lapsed välja arendada mitmekesise valikuga sotsiaalsete käitumisviiside kogumiku, mis hõlmab erinevates olukordades käitumist (Flanders, Herman, & Paquette, 2012).

Sotsiaalse infotöötuse mudel. Sotsiaalse infotöötuse mudel (Crick & Dodge, 1994) (Lisa 1) näitab, kuidas laps toimib sotsiaalses olukorras. See võtab osadeks lahti keerulise protsessi, mille järgi laps käitub sotsiaalses olukorras ning läbi selle saavad õpetajad näha, missugust osa sobiliku sotsiaalse oskuse valiku ja rakendamise protsessist oleks vaja veel arendada. Sotsiaalse infotöötuse mudeli järgi siseneb laps sotsiaalsesse olukorda varasemate kogemuste andmebaasiga ning bioloogiliselt piiratud võimetega (Crick & Dodge, 1994). Sotsiaalses olukorras on esimene samm sotsiaalsete sisemiste ja välimiste märkide kodeerimine, teine nende tõlgendamine, kolmas samm eesmärkide seadmine suhtlusolukorras, neljas samm on sobiva käitumisviisi leidmine või konstrueerimine, viies sobiva käitumisviisi valik ning kuues on käitumisviisi rakendamine (Crick & Dodge, 1994).

Esimese ja teise sammu ajal märkab laps erinevaid olukorrast tulenevaid märke (näiteks kaaslase pilk) ning enese seest tulevaid märke (näiteks lihaspinge). See, mida laps märkab, sõltub tema varasematest mälestustest ja kogemustest (Tropp & Saat, 2010). Kolmanda sammu ajal, peale märkide tõlgendamist, valib laps, missugune on tema eesmärk või soovitud tulemus olukorras (näiteks pahanduste vältimine, kellelegi tagasi tegemine, sõbraks saamine või soovitud mänguasja omandamine) või jätkab püüdlemist olemasoleva eesmärgi nimel (Crick & Dodge, 1994). Neljandal sammul otsib laps mälust võimalikult sobivaid vastuseid situatsioonile, kui olukord on uus, siis konstrueerib ta uue vastuse (Crick & Dodge, 1994). Eelviimasel, viiendal sammul, hindab laps eelnevalt välja valitud või konstrueeritud käitumisviise ning valib välja kõige positiivsemalt hinnatud käitumisviisi antud olukorras (Crick & Dodge, 1994). Viimasel ehk kuuendal sammul viib laps valitud käitumisviisi ellu ning peale seda saab näha kaaslase hinnangut ja reaktsiooni antud valikule (Crick & Dodge, 1994). Kuna laps õpib läbi mängu (Niilo & Kikas, 2008), siis on iga sammu juures võimalik lapse arengut toetada läbi mängude ja mänguliste tegevuste.

Mäng sotsiaalsete oskuste arendajana

Sotsiaalse arengu poolest ei ole kõige tähtsam mitte mäng ise, vaid suhtlemine kaaslastega selle kontekstis (Niilo & Kikas, 2008). Kuna mäng on oma loomuselt lõbus, siis on inimestel võimalik suhelda omavahel viisil, mis on suuresti vaba tavalistest tagajärgedest (Suomi, 1979,

viidatud Flanders, Herman, & Paquette, 2012 j). See tekitab keskkonna, kus laps saab turvaliselt harjutada suhtlemist (Niilo & Kikas, 2008). Seega saavad lapsed harjutada erinevaid sotsiaalseid oskuseid, näiteks probleemilahendamisoskust nii, et halva lahenduse puhul ei juhtu sellest päris elus midagi. Mängu käigus ei saa mitte ainult harjutada juba olemasolevaid oskusi, vaid saab omandada ka uusi (Niilo & Kikas, 2008). Näiteks annab mäng oma panuse probleemilahendamise oskuse arengusse, sest see lubab lastel läbi mängida erinevaid ideid sama moodi nagu täiskasvanud räägivad probleemide lahendamiseks läbi erinevad alternatiivid (Hoorn et al., 2002). Pelligini, Dupuis ja Smith (2007) arvavad, et sotsiaalses mängus genereeritud käitumisviisid võivad olla uudsemad või paremad, kui need, mis on õpitud teistes täiskasvanu juhitud tegevustes.

Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused

Kuigi mitmetes raamatutes ja uurimustes on välja toodud, et mäng on sotsiaalsete oskuste kujundajaks (Copple & Bredekamp, 2009, viidatud Lillard et al., 2012j; Niilo & Kikas, 2008; Pellegrini, Dupuis, & Smith, 2007; Peter, 2003), siis töö autor ei leidunud uuringuid ja raamatuid, kus oleks välja toodud konkreetsed mängud, mis erinevaid sotsiaalseid oskusi koolieelses eas lastel arendaks ja mida õpetajad kas juba kasutavad või võiks kasutada. Selliste näitlike mängude või lausa mängude kogumike olemasolu oleks aga suureks praktiliseks toeks õpetajatele. Toetudest loetud kirjandusele ja varasematele uurimustele on töö autor sõnastanud uurimisprobleemi – missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutavad õpetajad erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks? Uurimisprobleemist lähtuvalt on töö eesmärk kaardistada kaasüliõpilaste tegevuskonspektide abil, missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi saaks õpetajad kasutada erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks SIM (Crick & Dodge, 1994) põhjal ning nende konspektide põhjal koostada valik näiteid mängudest mõndade sotsiaalsete aspektide arendamiseks. Sellisest kaardistamisest saaks õpetajatele praktiline vahend, mida nad saavad vajadusel kasutada. Uurimisprobleemist, eesmärgist ning SIM-st (Crick & Dodge, 1994) lähtudes on töö autor sõnastanud järgnevad uurimisküsimused:

1. missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutasid koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala (edaspidi KELA) tudengid koolieelse lasteasutuse õpetaja põhipraktika (edaspidi KELA põhipraktika) raames, et arendada lapse tähelepanelikkust endast ja teistest tulevate sotsiaalset tähendust omavate märkide suhtes?

2. missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutasid KELA tudengid KELA põhipraktika raames, et suunata lapsed teistest ja endast tulenevatele sotsiaalsetele märkidele tähendust andma/alternatiivseid tõlgendusi pakkuma?
3. missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutasid KELA tudengid KELA põhipraktika raames, et aidata lastel enda sotsiaalseid eesmärgi suhtlusolukorras teadvustada?
4. missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutasid KELA tudengid KELA põhipraktika raames, et toetada lapsel sotsiaalselt sobilike käitumiste salvestumist mallu ja sealt vajalikul hetkel kasutatavate alternatiivide üles leidmist?
5. missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutasid KELA tudengid KELA põhipraktika raames, et aidata lapsel hinnata valikus olevate käitumiste sobilikkust sotsiaalse olukorra ja tema enda eesmärgiga?
6. missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutasid KELA tudengid KELA põhipraktika raames, et suurendada lapse suutlikkust reaalses suhtlusolukorras sotsiaalselt sobilikke käitumisi rakendada?

Metoodika

Autor on eelnevalt sõnastanud uurimisprobleemi – missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi kasutavad õpetajad erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks? Töö eesmärk on kaardistada kaasüliõpilaste tegevuskonspektide abil, missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi saaks õpetajad kasutada erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks SIM (Crick & Dodge, 1994) põhjal ning nende konspektide põhjal koostada valik näiteid mängudest mõndade sotsiaalsete aspektide arendamiseks. Töö autor on kasutanud oma töö läbiviimiseks kvalitatiivset uurimisviisi, sest Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) on välja toonud, et kvalitatiivne uurimisviis võimaldab tuua esile uut infot, selle asemel, et tõestada juba väiteid, mis on olemas. Seega on võimalik läbi kvalitatiivse uurimisviisi kaardistada nähtust, mille kohta varasem ülevaade puudub. Samuti on kvalitatiivsele uurimisviisile iseloomulikult uuritav materjal kogutud loomulikus keskkonnas (Lahterand, 2008) ehk tegevuskonspektid saadeti alles peale praktikat ning need olid üliõpilastel praktika käigus läbiviidud tegevused. Sotsiaalsete oskuste arendamist läbi mängu ja hommikuringide käsitletakse töös SIM (Crick & Dodge, 1994) mudeli etappide lõikes.

Valim

Valimi koostamisel lähtuti sihipärase valimi põhimõttest. Sihipärane valim on valim, mis valitakse välja töö eesmärgist lähtuvalt (Rämmer, 2014). Valimiks on tegevuskonspektid hommikuringidest ja mängudest, sest nagu ka eelnevalt on töös välja toodud, õpib laps läbi mängu ja mänguliste tegevuste. Seega saab ta ka sotsiaalseid oskusi omandada läbi nende tegevuste. Tegevuskonspektid on koostatud koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala kolmanda kursuse tudengite poolt, kes viisid antud tegevusi ja hommikuringe läbi koolieelse lasteasutuse õpetaja põhipraktikal 2016. aastal. Konspekte saadeti 22, kuid välja valiti 15 konspekti (näiteid konspektides on Lisas 3), kust leidis eesmärgistatult või sisust sotsiaalsete oskuste arendamist. Kuna üliõpilastelt ei olnud nõutud otseselt sotsiaalsete oskuste arendamiseks mõeldud mängude koostamist praktikal, siis ka osad konspektid, mis saadeti ei olnud tegelikult sotsiaalsete oskuste arendamiseks. Tegevuskonspektidest on mängu 8 ja hommikuringe (koos tegevustega) 7. Tegevuskonspektidest üks oli koostatud 2-3 aastaste laste, neli 3-4 aastaste laste, neli 4-5 aastaste laste, viis 5-6 aastaste laste ja üks 2-7 aastaste laste jaoks.

Protseduur

Tegevuskonspektide saatmise kohta teavitas töö autor üliõpilasi enne põhipraktika algust ning seejärel tuletas meelde praktika lõppedes, paludes saata läbiviidud tegevuste ja mängude konspektid e-maili aadressile. Seejärel salvestas töö autor need arvutisse ning kuigi konspektid saadeti nimeliselt, siis töö autor kustutas nimed ning ka lasteaja ja rühma nime ja nummerdas konspektid vastavalt konspekti tüübile (konspektide järjestus sõltus ainult sellest, mis järjekorras need arvutisse salvestati ning ei olnud mõjutatud kuidagi konspektide sisust), näiteks „Hommikuring 1” ja „Mäng 1”. Tegevuskonspekte analüüsid kasutati seega ainult konspektitüüpi ja numbrit, et säilitada anonüümsus. Töö autor soovib säilitada tegevuskonspektide ja nende koostajate anonüümsuse, et vältida diskrimineerimist ehk tööde hindamist või arvustamist rahvuslikul või isiklike suhete alusel (Eetikaveeb, s.a). Seejärel valis töö autor välja sobivad tegevuskonspektid, mida saab kasutada sotsiaalsete oskuste arendamiseks ning loendas mitu konspekti olemas oli ning pani selle arvu kirja, samuti märkis, mitu mingit tüüpi konspekte oli ning mis vanusele need olid planeeritud.

Konspektide analüüsimise aluseks valis töö autor SIM-i (Crick & Dodge, 1994), sest see kirjeldab lapse käitumist ja kohanemist sotsiaalses olukorras ning antud töös oli vaja mängu ja tegevusi, mis arendaksid sotsiaalseid oskusi. Antud mudelis on kuus etappi (Crick & Dodge, 1994):

1. sotsiaalsete märkide kodeerimine;
2. märkide tõlgendamine;
3. eesmärkide seadmine;
4. sobiva käitumisviisi leidmine või konstrueerimine;
5. sobiva käitumisviisi valik;
6. käitumisviisi rakendamine

Töö autor kasutas segu induktiivsest ja deduktiivsest sisuanalüüsist, sest osa infot pärines teooriast (kodeerimise kategooriad) ning ülejäänud analüüs toimus induktiivselt (Kalmus, Masso, & Linno, 2015) arvestades sisu ja konspektide eesmärke. Kuigi Kalmus jt (2015) on välja toonud, et kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades ei ole võimalik erinevaid tekste täpsetel alustel võrrelda, siis töö autor kasutas analüüsi aluseks SIM ning seega oli võimalik tekste analüüsides toetuda üheselt võetavale alusele. Induktiivses sisuanalüüsis tuleb luua ise koodid (Elo & Kyngäs, 2008), töö autor kasutas selleks avatud kodeerimist (Elo & Kyngäs, 2008) ehk koodid märgiti otse konspektidesse. Edasi koostas töö autor SIM (Crick & Dodge, 1994) ja konspektide põhjal koodipuu (tuues välja märksõnad, mis seostuvad kindlate etappidega). Koodipuud tehes vaadati kõigepealt tegevuse eesmärki ning seejärel tegevuse sisu, et näha kas antud eesmärk sai ka saavutatud. Seejärel arvestades nii eesmärki kui sisu võrdles töö autor neid mudeli etappidega, millest olid moodustatud kategooriad. Eraldi tõi töö autor välja, mis etappidega on seotud tegevuse eesmärk ning mis etappidega on seotud tegevuse sisu. Seda tehti selleks, et näha kas tööle lisatud eesmärk tegevuses ka tegelikult täitub. Seejärel koostati koodipuu põhjal tabel, kus tuuakse välja, mis etappi arendab tegevus selle eesmärgi järgi ning seejärel sisu järgi.

Reliaabsuse suurendamiseks oli töö autoril ka kaaskodeerija. Kaaskodeerijaks valiti juhendaja, sest ta on antud teemal pädev. Kaaskodeerija kodeeris 18% ehk 22 konspektist neli konspekti. Nendest 1 oli sama konspekt, mis töö autorgi kodeeris ning 3 konspekti nendest, mille kohta töö autor leidis, et need ei arenda sotsiaalseid oskuseid. Kaaskodeerija kodeeris kolme konspekti, mida töö autor ei kodeerinud, et näha, ega töö autor pole midagi märkamata jäänud. Seejärel võrreldi kodeerija ja töö autori tulemusi ning arutati kodeerimises tekkinud erinevuste üle.

Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli kaardistada kaasüliõpilaste tegevuskonspektide abil, missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi saaks õpetajad kasutada erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks SIM (Crick & Dodge, 1994) põhjal ning nende konspektide

põhjal koostada valik näiteid mängudest mõningate sotsiaalsete aspektide arendamiseks. Eesmärgi ja SIM (Crick & Dodge, 1994) põhjal koostati kuus uurimisküsimust. Konspektide analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi (kategooriate moodustamisel deduktiivset sisuanalüüsi) ning koostati tabelid (tabel 1.1 ja 1.2, asuvad lisa 2), kus on välja toodud, mis etappi arendab tegevus selle eesmärgi ning sisu järgi. Viieteistkümnest konspektist kaks ei olnud eesmärgistatud sotsiaalsete oskuste arendamiseks, kuid sisust tuli sotsiaalsete oskuste arendamine välja, seega kasutas töö autor ka neid konspekte. Tulemuse on välja toodud uurimisküsimuste kaupa. Bakalaureusetöö eesmärgist ja SIMst (Crick & Doge, 1994) lähtuvalt sõnastati kuus uurimisküsimust.

Mängud ja mängulised tegevused, mis arendavad erinevaid sotsiaalsete oskuste aspekte SIM (Crick & Doge, 1994) põhjal

Sotsiaalsete märkide märkamine. Esimesest uurimisküsimusest lähtuvalt leidis autor, et mängu ja mängulisi tegevusi, mis arendaksid lapse tähelepanelikkust endast ja teistest tulevate sotsiaalset tähendust omavate märkide suhtes oli viieteistkümnest konspektist kokku neliteist. Eesmärgi järgi arendas seda etappi kolm tegevust. Nendest kahel oli eesmärgiks tähelepanelikult kuulata või kuulamist harjutada ning ühel oli eesmärgiks detailide meelde jätmine. Sisu järgi arendas seda etappi neliteist tegevust. Koodid (märksõnad), mis liigitasid tegevused sellesse etappi olid: „kuulamisoskuse rakendamine, meeleolu väljendamine traadist suuga, märkab kaaslaste tegevust (plaksu andmist, käepigistust), märkab pildil/kaartidel olevaid detaile”.

Sotsiaalsete märkide tõlgendamine. Teisest uurimisküsimusest lähtuvalt leidis autor, et mängu ja mängulisi tegevusi, mis suunavad lapsi teistest ja endast tulenevatele sotsiaalsetele märkidele tähendust andma/alternatiivseid tõlgendusi pakkuma oli kokku viis. Eesmärgi järgi arendas seda etappi kaks tegevust. Nendest ühe eesmärgiks oli empaatiavõime arendamine ning teisel erinevate meeleolude eristamine. Sisu järgi arendas seda etappi kolm tegevust. Märksõnad, mis liigitasid tegevused sellesse etappi olid: „empaatia võime arendamine, meeleolu eristamine, meeleolu tundmine piltidelt, meeleolust aru saamine – miks võib tegelasel olla selline meeleolu, käepigistus tähendab tere, pildil/kaardil olevate detailide tõlgendamine”.

Eesmärkide seadmine suhtlusolukorras. Kolmandast uurimisküsimusest lähtuvalt leidis autor, et mängu ja mängulisi tegevusi, mis aitavad lastel enda sotsiaalseid eesmärke

suhtlusolukorras teadvustada oli kokku üksteist. Eesmärgi järgi arendas seda etappi seitse tegevust. Nende eesmärgiks oli enamjaolt koostöö tegemine või koos tegutsemine, samuti oma järjekorra ootamine, ühe mängu eesmärk oli kaotusega hakkama saamine ning ühel konspektil kaaslase puudutamine nii, et kaaslane haiget ei saaks. Kuigi eesmärgid vihjavad juba tegevusele [kuues etapp SIM-st (Crick & Dodge, 1994)], siis nende tegevuste taga on lapse vajadus eesmärgid endale seada. Sisu järgi arendas seda etappi kümme tegevust. Märksõnad, mis liigitasid tegevused sellesse etappi olid: „eesmärk koos tegutseda/koostööd teha, järgida mängu reegleid, õrnalt kaaslast puudutada, järjekorras oodata, saavutada edu, kaotusega hakkama saada”.

Sobiva käitumisviisi leidmine. Neljandast uurimisküsimusest lähtuvalt leidis autor, et mängu ja mängulisi tegevusi, mis toetaksid lastel sotsiaalselt sobilike käitumiste salvestumist mällu ja sealt vajalikul hetkel kasutatavate alternatiivide üles leidmist oli kaks. Eesmärgi järgi arendas seda etappi üks tegevus, mille eesmärgiks oli teada saada erinevaid viise, kuidas haiget saanud sõbra lohutada. Sisu järgi arendas seda etappi kaks tegevust. Märksõnad, mis liigitasid tegevused sellesse etappi olid: „mida teha kui keegi on kallis, viisid haiget saanud sõbra lohutamiseks”.

Sobiva käitumisviisi valik ning käitumisviisi rakendamine. Viiendast uurimisküsimusest lähtuvalt leidis autor, et mängu ja mängulisi tegevusi, mis aitaksid lapsel hinnata valikus olevate käitumiste sobilikkust sotsiaalse olukorra ja tema enda eesmärgiga ei olnud nende konspektide seas.

Kuuendast uurimisküsimusest lähtuvalt leidis autor, et mängu ja mängulisi tegevusi, mis suurendaksid lapse suutlikkust reaalses suhtlusolukorras sotsiaalselt sobilikke käitumisi rakendada oli kokku neliteist. Eesmärgi järgi arendas seda etappi seitse tegevust. Nendest enamuse eesmärgiks oli koostöö tegemine, koos tegutsemine või oma järjekorra ootamine, ühe tegevuse eesmärgiks oli õpetaja juhiste järgi tegutsemine ning ühe eesmärgiks oli enda emotsioonide ja seisukohtade väljendamine sõnadega. Sisu järgi arendas seda etappi neliteist tegevust. Märksõnad, mis liigitasid tegevused sellesse etappi olid: „koos tegutsemine, loa küsimine paaristegevuseks, emotsioonide ja seisukohtade väljendamine sõnadega, oma arvamuse avaldamine, kaaslase kohta omadussõna ütlemine, millegi ilusa ütlemine sõbrale, koostöö tegemine, küsimustele vastamine, mängureeglite järgimine, õpetaja imiteerimine, juhiste järgimine, massaaži tegemine, tagasiside andmine – õpetajale või kaaslasele, järjekorra ootamine, reeglite seletamine”.

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kaardistada kaasüliõpilaste tegevuskonspektide abil, missuguseid mängu ja mängulisi tegevusi saaks õpetajad kasutada erinevate sotsiaalsete oskuste aspektide arendamiseks SIM (Crick & Dodge, 1994) põhjal ning nende konspektide põhjal koostada valik näiteid mängudest mõningate sotsiaalsete aspektide arendamiseks. Kuuest uurimisküsimusest leiti vastus viiele uurimisküsimusele, viiendale uurimisküsimusel ei leitud vastust sobivate konspektide puudumise tõttu. Mitmed mängud ja mängulised tegevused, mis saadeti sobisid mitme erineva SIM (Crick & Dodge, 1994) etapi arendamiseks. Seda ilmselt sellepärast, et selle mudeli etapid on kõik omavahel seotud, sest see on terviklik protsess sellest, kuidas laps toimib sotsiaalses olukorras (Crick & Dodge, 1994).

Esimeses uurimisküsimusega soovis töö autor teada, missuguseid mängu või mängulisi tegevusi on kasutatud selleks, et arendada lapse tähelepanelikkust endast ja teistest tulevate sotsiaalset tähendust omavate märkide suhtes. Antud töö põhjal saab sellist oskust arendada läbi mängude ja mänguliste tegevuste, mis põhinevad kuulamisoskuse arendamisele, meeleolu väljendamisega läbi suu muutmise (tegevuses kasutati traadist suud, et väljendada erinevaid emotsioone), kaaslane märkamise (tegevustes pidi laps märkama kui kaaslane tahab talle kätt anda või plaksu lüüa) ning detailide märkamise pildil või kaardil (näiteks pidi ühes tegevuses laps vaatama pilti, jätma meelde erinevad detailid ning hiljem need ette kandma kaaslasel). Kuulamisoskuse arendamine on selles etapis oluline, sest see nõuab tähelepanu koondamist nii nagu ka SIM (Crick & Dodge, 1994) esimeses etapis – sotsiaalset tähendust omavate märkide märkamise (selleks, et märgata tuleb osata sellele tähelepanu koondada). Detailide märkamise on samuti tähelepanu koondamise jaoks hea harjutus, sest nõuab tähelepanu pööramist kindlatele asjadele (nagu ka suhtlusolukorras). Sellised mängud ja mängulised tegevused sobisid selle etapi alla sellepärast, et nad on seotud millegi märkamisega või tähelepanu koondamisega. Arvan, et ka tegevused, mis ei ole otseselt seotud sotsiaalsete oskuste arendamisega (näiteks pildilt detailide märkamise) võivad arendada sotsiaalseks olukorraks vajalikke oskusi, antud juhul siis sotsiaalsete märkide märkamist. Samas aga ei tasuks ilmselt ainult selliseid mängu mängida, kus tähelepanu koondatud muule ülesandele, mitte sotsiaalsete oskuste arendamisele, vaid tuleks teha ka selliseid, kus laps märkab näiteks pildilt inimese emotsioone, kehahoiakut või muid sotsiaalse tähendusega märke. Kuulamisoskus on aga oluline sotsiaalne oskus mitte ainult märkide märkamise juures, vaid ka üldiselt sotsiaalses olukorras, sest inimene, kes oskab kuulata, saab kaaslasest sotsiaalses olukorras paremini aru.

Teise uurimisküsimusega soovis töö autor teada, missuguseid mängu või mängulisi tegevusi on kasutatud selleks, et suunata last nendele sotsiaalsetele märkidele tähendust andma. See, mida laps märkab ja kuidas ta seda tõlgendab, sõltub tema varasematest teadmistest ja kogemustest (Tropp & Saat, 2010). Seega kui arvestada seda, et õpetajad on need, kes saavad lastele suurel hulgal eelteadmisi ja kogemusi anda, sest paljud lapsed veedavad suure osa päevas õpetajate mõjuväljas (Mary, 2014; Statistikaamet, 2010), siis on nende etappide juures tähtis kuidas ja mida laps lasteaia õpib. Mängud, mis aitavad eelnevas etapis välja toodud oskust arendada (märkamise) sobivad tihti ka teise etapi, sotsiaalsete märkide tõlgendamine, arendamiseks. Need kaks etappi on omavahel seotud, sest kui laps juba midagi märkab, siis annab ta sellele tõenäoliselt automaatselt ka tõlgenduse. Antud töö põhjal saab tõlgendamisoskust arendada läbi mängude, mis arendavad empaatiavõimet, piltidel meeleolude äratundmist (esimeses etapis laps märkab pildilt detaile, mis võiks kindla meeleolu kohta käia, teises etapis tuvastab laps antud detailide põhjal meeleolu), samamoodi eelmises etapis märgatud detailide põhjal pildist/kaardist arusaamist (mis toimub pildil, mida me erinevate kaartidega tegema võiksime hakata). Lisaks sobivad ka mängust või mängulisest tegevusest tulenenud arutelud, näiteks miks võis tegelasel olla selline tuju/tunne/meeleolu (see aitab meeleoludest paremini aru saada).

Kolmandas uurimisküsimuses soovis töö autor teada, missuguseid mängu või mängulisi tegevusi on kasutatud selleks, et lapsed oskaksid sotsiaalses olukorras oma eesmärgi teadvustada. Tegevused, kus laps saaks reaalselt enda seatud eesmärgi ka ellu viia, soodustavad eesmärkide teadvustamist kõige paremini. Näiteks tegevused, kus peab koostööd tegema – laps peab enne endale eesmärgiks seadma, et ta ka tahab koostööd teha. Kui õpetaja palub lapsel koostööd teha, kuid lapsele ei paku see huvi, siis ei tarvitse õpetaja enda seatud eesmärk ka täidetud saada. Sellepärast on selles etapis mitmed tegevused, mis on ka SIM-i kuuendas etapis ehk käitumisviisi elluviimises. Konspektidest tulid välja erinevad tegevused, kus laps pidi endale (alateadlikult) eesmärgiks seadma näiteks mängu reeglite järgimise, kaaslase puudutamise õrnalt (massaaži tegemise eesmärgil), kaotusega hakkama saamise (ning kuigi ilmselt ükski laps ei planeeri mängu alustades kaotada, siis peaks laps siiski arvestama sellega, et ta võib kaotada) ja edu saavutamise ning järjekorra ootamise (näiteks poe mängimine). Samuti ka eelnevalt välja toodud koostöö tegemise (näiteks klotsidest ühise asja ehitamine) või koos tegutsemise (laua mängu mängimine). Sellised märksõnad võisid välja tulla just sellepärast, et näiteks reeglitega või juhistega mängus on tähtis, et laps ise tahaks seda teha ning seaks selle endale eesmärgiks. Samamoodi on tegelikult ka

mittesotsiaalsete tegevustega, sest selleks, et laps seda teha tahaks, peab ta selle endale (kas või osaliselt) eesmärgiks seadma.

Neljandas uurimisküsimuses soovis töö autor teada, missuguseid mängu või mängulisi tegevusi on kasutatud selleks, et toetada lapsel sotsiaalselt sobilike käitumiste salvestumist mälu ja sealt vajalikul hetkel kasutatavate alternatiivide üles leidmist. Selleks, et lapsel oleks erinevaid alternatiive olukorras tegutsemiseks peab ta saama erinevaid olukordi läbi harjutada. Niilo ja Kikas (2008) on välja toonud, et just mäng on see, kus laps saab turvaliselt harjutada suhtlemist. Antud tööst selgus, et mängud, mis selle etapi arengut soosivad on mängud, kus saab teada erinevaid käitumisviise. Näiteks oli konspektide hulgas lauamäng, kus üks ülesanne oli nimetada erinevaid viise, kuidas haiget saanud sõbra lohutada. Kuna lauamängu mängivad mitu last, siis on võimalik, et lapsed saavad teada oma kaaslastelt erinevaid viise haiget saanud sõbra lohutamiseks. Samuti on selle etapi arendamiseks sobilik laulumäng, kus arutletakse ja seejärel lauldakse sellest, mida teha kui keegi on lapsele kallis. Selle etapi alla võis tulla vähe mängu, sest see on oskus, mida saab arendada arutledes ning tihti võidakse unustada, et arutelu saab teha ka mängu käigus.

Viiendale uurimisküsimusele materjali puudumise tõttu vastust ei saadud. Viiendas uurimisküsimuses soovis töö autor teada, missuguseid mängu või mängulisi tegevusi on kasutatud selleks, et aidata lapsel hinnata valikus olevate käitumiste sobilikkust sotsiaalse olukorra ja tema enda eesmärgiga. Sobiva käitumisviisi valiku tegemisel on tähtis, et laps teab, missugused on kiidetud käitumisviisid ja missugused mitte. Sobivate käitumisviiside kinnistamist saaks arendada näiteks läbi kujutlusmängude. Läbi kujutlusmängu, osaledes kujuteldavates situatsioonides, milles on võimalus sotsiaalselt suhelda ja näha selle tagajärgi, kinnitavad lapsed oma teadmisi sotsiaalsetest normidest (Peter, 2003). Näiteks võtteks aluseks mingisuguse näidendi saab lastega arutada miks nii oli ja mis sellise olukorra põhjustas (Peter, 2003), samuti saab lastega läbi mängida sama näidendi erinevaid situatsioone ja laste pakutud lahendusi. Seeläbi näeksid lapsed, missugune käitumisviis oli kaaslaste arust õige, missugune vale. Samuti näevad nad ka erinevate käitumisviiside elluviimise tulemust. Konspektidest ei leidunud ühtegi mängu selle etapi arendamiseks, sest kujutlusmäng on tihti laste enda poolt algatatud ning mitte õpetaja poolt eesmärgistatud. Seega on kujutlusmängu raskem konspekteerida, sest mäng kujuneb läbi mängijate endi, näiteks nende meeleoludest sõltuvalt.

Kuuendas uurimisküsimuses soovis töö autor teada, missuguseid mängu või mängulisi tegevusi on kasutatud selleks, et suurendada lapse suutlikkust reaalses suhtlusolukorras sotsiaalselt sobilikke käitumisi rakendada. Töö autori arvates sobivad selleks kõik tegevused, mis lasevad lapsel sotsiaalses olukorras ise tegutseda. Seda sellepärast, et siis saab laps ise

läbi proovida erinevaid käitumisviise ning tagasisidet enda elluviidud käitumisviisidele. Antud uurimusest tuli välja, et selleks, et laps saaks rakendada sobilikke käitumisviise reaalses suhtlusolukorras sobivad näiteks tegevused, kus peab kaaslaste kohta mõne omadussõna või midagi ilusat ütleva, õpetaja juhiseid või mängureegleid järgima (lauamängud, tegevused õpetaja juhiste põhjal), andma tagasisidet kaaslastele või õpetajale (näiteks ka mitte sotsiaalseid oskuseid arendavate mängude lõpus), koostööd tegema või koos tegutsema, enda arvamust avaldama (emotsioone ja seisukoht väljendama), massaaži tegemine (ja eelnevalt kaaslaselt selleks loa küsimine). Näiteks sobib antud oskuse arendamiseks mäng, kus lapsed mängivad poodi (koos tegutsevad, peavad üksteisega arvestama ja järjekorras ootama) või mänguline tegevus, kus lapsed peavad üheskoos ette antud vahenditest tegema superkangelase sõiduki (enda arvamuse avaldamine, kaaslastega arvestamine ja seeläbi koostöö tegemine).

Nagu teooriast ja ka tulemustest on välja tulnud, siis sotsiaalsed oskused on arendatavad läbi mängu. Eelnevalt on teooriaosas välja toodud ka, et Pellerini, Dupuis ja Smith (2007) arvavad, et sotsiaalses mängus genereeritud käitumisviisid võivad olla uudemad või paremad, kui need, mis on õpitud teistes täiskasvanu juhitud tegevustes. Seega võivad läbi mänguliste tegevuste genereeritud sotsiaalsed käitumisviisid tuua lapsele rohkem edu kui teistes täiskasvanu juhitud tegevustes omandatu. Uurimus toetab Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) väljatoodut: laps õpib mängu kaudu. Kuna õpetajate ülesanne on integreerida õppimine ja mäng (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006), siis on antud uurimuses välja toodud mängud (näiteid konspektidest on Lisas 3) kasuks õpetajale oma tegevuste planeerimisel ja laste sotsiaalsete oskuste arendamisel.

Käesoleva uurimuse piirangutena saab välja tuua selle, et tegemist on algaja uurijaga ning seeläbi ei tarvitse uurimus olla nii terviklik kui kogenud uurijalt. Samuti võib tuua piiranguks välja selle, et üliõpilastel ei olnud otsest kohustust just sotsiaalseid oskuseid arendavaid mängu ja mängulisi tegevusi läbi viia ning kuigi teavitasin üliõpilasi praktika alguses, et soovin selliseid mängu enda lõputöö jaoks, siis ei tarvitsenud see neil meeles püsida. Analüüsi piiranguks on see, et SIM (Crick & Dodge, 1994) etapid on omavahel tihedalt seotud, sest see on üks terviklik protsess, ning seeläbi oli töö autoril raskem analüüsida mängu kui ühe kindla etapi arendajaid. Töö praktiline väärtus seisneb näidetes, mis töö autor on lisanud bakalaureusetööle. Neid näiteid mängudest ja mängulistest tegevustest saavad õpetajad kasutada enda töös, et sotsiaalseid oskuseid arendada. Samuti on tulemustes välja toodud erinevad märksõnad, mis iseloomustavad erinevate SIM (Crick & Dodge, 1994) etappide arendamist.

Tänuõnad

Soovin tänada kõiki üliõpilasi, kes oma konspektid antud töö jaoks saatsid. Samuti soovin tänada oma sõpru, kes minuga selle kirjutamise aja vastu pidasid.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri

Kuupäev

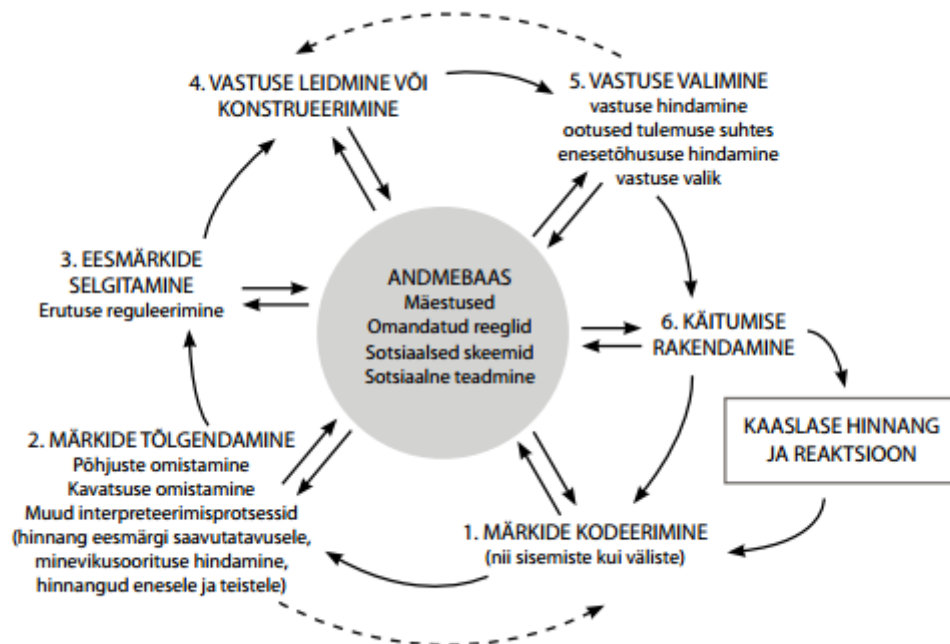
Kasutatud kirjandus

- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationship, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of applied developmental psychology*, 31, 1, lk 1-14.
- Bruce, S., Fasy, C., Gulick, J., Jones, J., & Pike, E. (2006). Making morning circle meaningful. *TEACHING exceptional children plus*, 2, 4.
- Canney, C., Byrne, A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school-based research. *British journal of special education*, 33, 1, lk 19-24.
- Collins, B. (2013). Empowerment of children through circle-time: myth or reality?. *Irish educational studies*, 32, 4, lk 421-436.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, lk 74–101.
- Eetikaveeb. (s.a). *Teaduseetika*. Külastatud aadressil <http://www.eetika.ee/et/387895>.
- Elo, S., Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62, 1, lk 107–115.
- Flanders, J., Herman, K., & Paquette, D. (2012). Rough-and-tumble play and the cooperation–competition dilemma: evolutionary and developmental perspectives on the development of social competence. D. Narvaez, J. Panksepp, A. Schore, & T. Gleason (Toim), *Evolution, Early Experience and Human Development: From Research to Practice and Policy*(lk 371-387). Oxfordshire: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). *Uuri ja kirjuta*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2002). *Play at the center of the curriculum*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Juusola, M. (2011). *Tugevaks armastatud lapseks*. Tallinn: Ajakirjade kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Helsingi: WSOY kirjallisuussäätiö.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.

- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. (2. trükk). Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2012). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*. Advance online publication.
- Mary, L. (2014). Fostering positive peer relations in the primary classroom through circle time and co-operative games. *Education 3-13*, 42, 2, lk 125-137.
- Moss, H., & Wilson, V. (1998). Circle time: improving social interaction in a year 6 classroom. *Pastoral care*, 16,3, lk 11-17.
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknap (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Tartu: Studium.
- Mölder, K. (2014). *Hommikuringi eesmärk koolieelses lasteasutuses ja selle seos sotsiaalsete oskuste arenguga Elva lasteaedade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120–140). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pellegrini, A., Dupuis, D., & Smith, P. (2007). Play In Evolution And Development. *Developmental Review*, 27(2), 261–276.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British journal of special education*, 30(1), 21–27.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play And Learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early child development and care*, 176(1), 47–65.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>.
- Rogers, C. S., & Sawyers J. K. (1988). *Play in the lives of children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sluss, D., J. (2005). Valuing play. Sluss, D., J, *Supporting play: birth through age eight* (lk 1–36). New York: Thomson Delmar Learning.
- Statistikaamet. (2010). *Eesti lastel on pikad lasteaia päevad*. Külastatud aadressil <http://www.stat.ee/43756/>.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53–78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–89). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Lisa 1. Sotsiaalse infotöötluse mudel



Joonis 1. Sotsiaalse infotöötluse mudel lapse kohanemisest sotsiaalses olukorras (Crick ja Dodge, 1994, viidatud Tropp & Saat, 2010 j)

Lisa 2. Tabel sotsiaalsete oskuste arendamisest konspektide põhjal

Tabel 1.1. *Sotsiaalsete oskuste arendamine hommikuringide eesmärgi ja sisu põhjal*

	Eesmärk/ tegevused	1 – märkamine	2 – tõlgendamise	3 - eesmärk	4 – alternatiivid	5 – valik	6 – rakendamine
HR 1	Eesmärk			Eesmärk koostööd teha			Koostöö tegemine
	Tegevused	Kuulamis- okuse rakendamise		Eesmärk koostööd teha			Koostöö tegemine, küsimustele vastamine,
HR 2	Eesmärk						Emotsioonide ja seisukohtade väljendamine sõnadega
	Tegevused	Märkab kaaslase tegevust		Järgida mängu- reeglit			Kaaslase kohta omadussõna ütlemine; emotsioonide ja seisukohtade väljendamine sõnadega, mängureegli järgimine
HR 3	Eesmärk		Empaatia -võime arendamine				
	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakendamise			Mida teha kui keegi on kallis?		Küsimustele vastamine, õpetaja imiteerimine
HR 4	Eesmärk			Eesmärk koostööd teha			Koostöö tegemine
	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakendamise		Eesmärk koostööd teha			Koostöö tegemine, küsimustele vastamine, oma arvamuse avaldamine,
HR 5	Eesmärk		Meeleolu eristamine				

	Tegevused	Meeleolu väljendamine traadist suuga, kuulamis- oskuse rakendamine	Meeleolu tundmine piltidelt; meeleolu arusaamine		Küsimustele vastamine,
HR 6	Eesmärk	Kuulamis- oskuse rakendamine		Eesmärk õrnalt kaaslast puudutada	
	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakendamine, märkab pildil olevaid detaile,	Pildil olevate detailide tõlgendamine		Loa küsimine paaristegevuseks, Juhiste järgimine, küsimustele vastamine, massaaži tegemine, õpetaja imiteerimine
HR 7	Eesmärk				
	Tegevused	Märkab kaaslaste tegevust, kuulamis- oskuse rakendamine	Käepigistus tähendab tere	Järgida mängureegleid	Mängureeglite järgimine, küsimustele vastamine, arvamuse avaldamine, juhiste järgimine

Märkused. HR – hommikuring. Numbrid 1-6 on SIM (Crick & Doge, 1994) põhjal koostatud kategooriad. Märksõnad lahtrites näitavad, kuidas on antud hommikuringis esindatud kindla etapi arendamine.

Tabel 1.2. Sotsiaalsete oskuste arendamine mängude eesmärgi ja sisu põhjal

	Eesmärk/ tegevused	1 – märkami- ne	2 – tõlgen- damine	3 - eesmärk	4 – alterna- tiivid	5 – va- lik	6 – rakendamine
Mäng 1	Eesmärk						Koostöö tegemine
	Tegevused	Märkab kaartidel olevaid detaile	Kaartidel olevate detailide tõlgen- damine	Eesmärk koostööd teha			Koostöö tegemine, arvamuse avaldamine, tagasiside andmine
Mäng 2	Eesmärk			Oodata järjekor- ras, Eesmärk koos tegutseda	Viisid haiget saanud sõbra lohutami -seks		Koos tegutsemine, juhiste järgimine, järjekorras ootamine
	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakenda- mine		Oodata järjekor- ras, järgida mängu- reegleid, saavuta- da edu, Eesmärk koos tegutseda	Viisid haiget saanud sõbra lohutami -seks		Koos tegutsemine; millegi ilusa ütlemine sõbrale, mängureeglite järgimine,
Mäng 3	Eesmärk						
	Tegevused	Märkab pildil olevaid detaile		Järgida mängu- reegleid, saavuta- da edu, Eesmärk koostööd teha			Koostöö tegemine, juhiste järgimine, küsimustele vastamine, arvamuse avaldamine, mängureeglite järgimine
Mäng 4	Eesmärk			Oodata järjekor- ras, Eesmärk koos tegutseda			Koos tegutsemine, järjekorras ootamine

	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakenda- mine	Oodata järjekor- ras, Eesmärk koos tegutseda	Koos tegutsemine, järjekorras ootamine
Mäng 5	Eesmärk		Eesmärk koostööd teha	Koostöö tegemine
	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakenda- mine	Eesmärk koostööd teha, järgida reegleid, saavuta- da edu, oodata järjekor- ras	Koostöö tegemine, reeglite järgimine, järjekorra ootamine,
Mäng 6	Eesmärk	Kuulamis- oskuse rakenda- mine		
	Tegevused	Kuulamis- oskuse rakenda- mine		
Mäng 7	Eesmärk		Kaotuse- ga hakkama saada	
	Tegevused		Järgida mängu- reegleid, saavuta- da edu	Küsimustele vastamine, mängureeglite seletamine, mängureeglite järgimine
Mäng 8	Eesmärk	Märkab pildil olevaid detaile		
	Tegevused	Märkab pildil olevaid detaile		Tagasiside andmine

Märkused. Numbrid 1-6 on SIM (Crick & Doge, 1994) põhjal koostatud kategooriad.

Märksõnad lahtrites näitavad, kuidas on antud mängudes esindatud kindla etapi arendamine

Lisa 3. Näiteid tegevuskonspektidest

Hommikuring 3

Hommikuring 3 arendab esimest, teist, neljandat ja kuuendat etappi sotsiaalse infotöötuse mudelist. Esimene etapp on sotsiaalsete märkide märkamine. Seda oskust arendatakse tegevuses läbi kuulamisoskuse rakendamise. Teine etapp on sotsiaalsete märkide tõlgendamine. Tegevuse sisus see ei kajastu aga tegevuse eesmärgis on välja toodud empaatiavõime arendamine. Empaatiavõime, ehk oskus teiste tunnetest aru saada, omamine aitab kaasa sotsiaalsete märkide tõlgendamisel. Neljas etapp on võimalike käitumisviiside leidmine kindlas olukorras. Mängulises tegevuses on seda oskust arendatud läbi arutelu ja laulu. Räägitakse, mida peaks tegema kui keegi on kallis ning pärast katsetatakse kalli ja pai tegemine ka läbi. Need tegevused annavad lapsele erinevaid käitumisviise, kuidas toimida olukorras, kui keegi on lapsele kallis. Kuuendas etapis toimub käitumisviisi elluviimine. Seda on tegevuses arendatud läbi küsimustele vastamise ning õpetaja imiteerimise.

Tegevuse teema: „Teeme kalli, teeme pai!“

Tegevuse valdkond: Liikumine

Üldeesmärk: Lapsel areneb empaatiavõime

Valdkonna eesmärk: Laps imiteerib õpetaja liikumist ja tegevust.

Laste vanus: 2-3

Laste arv: kogu rühm

Mängule kuluv aeg: 10 minutit

Tegevuse käik:

Aeg (min)	Õpetaja tegevus	Lapse tegevus
2 min	Sissejuhatus Kui keegi on sulle kallis, mida sa teed? Mida sa tahad talle teha? Me saame näiteks teha kingituse, mängida koos, jalutada, minna külla, teha pai ja teha kalli. Mängime nüüd koos üht ringmängu, kus saamegi teha pai ja kalli. Tulge kõik püsti ja võtame käest kinni ning teeme ühe ringi.	Lapsed kuulavad õpetajat. Lapsed vastavad õpetaja küsimustele. Lapsed tõusevad püsti, võtavad käest kinni ja moodustavad ringi.

7-8 min	<p>Põhiosa</p> <p>Vaadake kõik, mis suunas mina ennast keeran ja keerake teie samamoodi. Jälgige, mida mina teen ja tehke järgi.</p> <p>Õpetaja paneb käed risti rinnale ja kallistab iseend ning õõtsutab end ühele ja teisele poole, kõnnib ringis ja samal ajal räägib <i>mina olen kalli-kalli, mina olen kalli-kalli. Issi on kalli-kalli, issi on kalli-kalli. Emme on kalli-kalli, emme on kalli-kalli. Sõber on kalli-kalli, sõber on kalli-kalli. Õpetaja on kalli-kalli. Kas keegi on veel kallis?</i></p> <p>Õpetaja pöörab end näoga teises suunas ja ring hakkab käima teistpidi ning õpetaja kordab samu lauseid, kuid nüüd tehakse endale kalli asemel kaks korda pai.</p> <p>Näiteks mina olen pai-pai, mina olen pai-pai.</p> <p>Nüüd kõnni ringi. Otsi endale sõber. Kallista sõpra.</p> <p>Õpetaja kallistab üht last. <i>Otsin sõpra, otsin sõpra, kalli-kalli, kalli-kalli.</i> Otsi nüüd uus sõber. Otsin sõpra, otsin sõpra, kalli-kalli, kalli-kalli.</p>	<p>Lapsed jälgivad õpetaja tegevust ja imiteerivad teda.</p> <p>Lapsed panevad käed risti rinnale ja kallistavad iseennast ning liiguvad ringis ja proovivad öelda samu lauseid, mida õpetaja.</p> <p>Lapsed pööravad end õpetaja järgi näoga teises suunas ning teevad endale pai ja kordavad õpetaja järgi lauseid.</p> <p>Lapsed kõnnivad ringis läbisegi ja otsivad sõpra ja teevad talle kalli-kalli.</p>
	<p>Lõpetus</p> <p>Olete väga tublid ja sõbralikud lapsed. Tee nüüd endale veel üks kord kalli ja pai ning. Võite mängima minna.</p>	<p>Lapsed teevad endale kalli ja pai. Lapsed lähevad mängima.</p>

Hommikuring 5

Hommikuring 5 arendab esimest, teist ja kuuendat etappi SIM-st (Crick & Dodge, 1994). Esimene etapp on sotsiaalsete märkide märkamine. Seda oskust arendatakse tegevuses läbi kuulamisoskuse rakendamise ning meeleolude väljendamise traadist „suuga”. Teine etapp on sotsiaalsete märkide tõlgendamine. Seda oskust arendatakse tegevuses läbi meeleolude eristamise (eesmärgi järgi) ning meeleolu tundmine pildilt (arusaamine pildilt, missugune on tegelase meeleolu), samuti läbi meeleolust arusaamise läbi arutelu – miks võis tegelane ennast nii tunda? Kuuendas etapis toimub käitumisviisi elluviimine. Seda oskust on arendatud antud tegevuses läbi küsimustele vastamise.

Tegevuse teema: Veere, veere kakku

Valdkond: keel ja kõne

Üldeesmärk: laps kasutab materjali meeldejätmiseks kordamist

Valdkonna eesmärgid: laps eristab erinevat meeleolu (rõõmus, kurb, üllatunud, mõtlik-tõsine); laps harjutab käemängu (veere, veere kakku)

Vanus: 3-4 a.

Laste arv: 21

Vahendid: näoilme pildid, karvased traadid (punased, kollased), vildist kakuke

Tegevuse käik:

Etapp/etap g	Õpetaja tegevus ja kõne	Laste tegevus ja kõne
Sissejuh atus 2 min	<i>Tere hommikust Sipsikud! Mis päev täna on? Täna on teisipäev. Loeme äratuseks vaikse häälega enda Sipsiku salmi.</i>	Lapsed vastavad küsimusele ja loevad sosinal Sipsiku salmi.
Põhiosa 17 min	<i>Mis muinasjuttu sa eile kuulsid? „Kakukese“ muinasjuttu. Kes olid seal muinasjutus tegelased? Eit, taat, kakuke, lind, jänes, karu, rebane. Mis toitu eit tegi? Eit tegi kakukest. Sina saad ka kakukest teha. Mis võiks kakukese taigasse minna? Piim, jahu, muna. Valame piima, kallame jahu ja paneme muna. Hakkame tegema.</i>	Lapsed vastavad küsimustele.

	<p><i>Patsi, patsi leivapätsi, siilu, saalu saiapätsi. Patsi, patsi leivapätsi, siilu, saalu saiapätsi. Veere, veere kakku Veere, veere kakku – viska ahju sups! Võta välja lups! Söö ära nämm – nämm! Teeme veel ühe kakukese. Kõht on veel natukene tühi. Kordan lastega veelkord tegevust. Saidki meie kakukesed valmis. Kõht on täis.</i></p> <p><i>„Kakukese“ loos, aga veeres kakuke eide ja taadi juurest ära. Kakuke veeres ja veeres ning keda ta kohtas esimesena oma tee peal? Lindu. Mis linnuke rääkis? Ütles, et tahab ära süüa. Kas ta sõi kakukese ära? Ei söönud. Kakuke veeres edasi ja keda ta siis kohtas? Ta kohtas jänest. Mis jänes rääkis? Rääkis, et tahab ära süüa. Kas sõi? Ei söönud. Keda ta järgmisena kohtas? Karu. Kas karu sõi kakukese ära? Ei söönud. Keda ta peale karu kohtas? Rebast. Kas rebane sõi kakukese ära? Ei söönud. Kelle juurde lõpuks kakuke jõudis? Laste juurde. Kakukesel oli rõõmus meeleolu ehk tal oli rõõmus tuju. Tal on rõõmus nägu. Kakukesel oli erinevaid meeleolusid. Vaatame piltide pealt, missuguseid näoilmeid võis kakukesel olla. Mis nägu on siin pildil? Näitan kurva näo pilti. Siin on kurb nägu. Millal võis kakuke kurb olla? Näiteks siis kui keegi teda süüa tahtis. Mis nägu on siin pildil? Näitan üllatunud näo pilti. Siin on üllatunud. Millal võis kakuke üllatuda? Siis kui ta nägi suurt karu.</i></p>	<p>Lapsed kuulavad, kuidas loen salmi ja jälgivad liigutusi.</p> <p>Lapsed proovivad lugeda salmi ja teha liigutusi.</p> <p>Lapsed nimetavad tegelast, kes järgmisena tuleb. Lapsed vastavad küsimustele.</p> <p>Lapsed nimetavad meeleolusid, mis on pildidel.</p> <p>Lapsed pakuvad variante, miks võisid kakukesel nimetatud meeleolud olla.</p>
--	---	---

	<p><i>Mis nägu on siin pildil? Näitan mõtliku näo pilti. Juhul, kui lapsed ei tea sellele vastust. Annan vihjeid näiteks – kakuke veeres, tee läks kaheks. Kakuke mõtles, kuhu edasi minna. Siin on mõtlik nägu. Kui keegi mõtleb, siis võib tal tulla selline nägu. Mis nägu siin pildil on? Näitan rõõmsa näo pilti. Siin on rõõmus nägu. Millal võis kakuke rõõmus olla? Siis kui ta pääses rebase käest.</i></p> <p><i>Mis asjad need on? Näitan karvaseid traate. Need on karvased traadid. Uurisime pilte, aga nüüd teeme ise kakukesele erinevad suud. Ma annan teile karvased traadid ja tehke minu järgi. Kakuke on rõõmus. Suu on nagu kauss. Kakuke on mõtlik. Suu on kriips. Kakuke on üllatunud. Suu on ring. Kakuke on kurb. Suu on nagu mägi. Kakuke on rõõmus.</i></p> <p><i>Sipsiku lapsed on rõõmsad! Nüüd veerevad rõõmsad Sipsiku lapsed rõõmsalt laulma. Korjame kakukese rõõmusuud siia korvi. Oi, kui palju rõõmu on ühes korvis. Tuju läheb nii heaks. Paneme käed nii. Kerimisliigutust teen kätega.</i></p>	<p>Lapsed teevad karvatraatide abil kakukese suud.</p> <p>Lapsed teevad kerimisliigutust kätega.</p>
<p>Lõpetav osa</p> <p>3 min</p>	<p><i>Enne rääkisime kakukesest. Täna saab kunstikeskuses teha enda veerevat kakukest. Ehituskeskuses saate ehitada eide ja taadi maja, kust kakukene ära veeres. Kirjaoskuskeskuses saate laduda nende samade karvaste traatidega kakukese erinevaid näoilmeid. Kurb, rõõmus, üllatunud, mõtlik. Võtke igaüks endale kaart ja veereme mängult õigesse keskusesse. Kindlasti võta tool kaasa.</i></p>	<p>Lapsed kuulavad, mida keskustes teha saab.</p>

Mäng 1

Mäng 1 arendab esimest, teist, kolmandat ja kuuendat etappi SIM-st (Crick & Dodge, 1994). Esimene etapp on sotsiaalsete märkide märkamine. Seda etappi arendatakse mängus läbi detailide märkamise (peavad vaatama kaarte). Teine etapp on sotsiaalsete märkide tõlgendamine. Seda etappi arendatakse samuti läbi kaartide vaatamise, sest lapsed peavad pakkuma, mis tähendus on nendel kaartidel ehk, mida nad saaksid nende kaartidega teha. Kolmandas etapis peab laps seadma enda tegevusele eesmärgi. Kuna kuuendas etapis viib laps oma tegevuse ellu, siis kolmandas etapis peab ta kõigepealt selle tegevuse tegemise endale eesmärgiks võtma. Seega laps seab endale alateadlikult eesmärgiks koostöö tegemise. Kuuendat etappi on arendatud tegevuses läbi koostöö tegemise (tähtedest sõna kokku panemine), oma arvamuse avaldamise (mida kaartidega teha saab), samuti läbi tagasiside andmise tegevusele.

Tegevuse teema: Munadepüha numbrimäng

Tegevuse valdkond: keel ja kõne, matemaatika

Tegevuse eesmärgid: Laps loendab numbreid 1-10ni. Laps häälib/loeb. Laps järjestab numbreid alates väiksemast, liikudes suuremani. Laps teeb rühmakaaslastega koostööd

Laste vanus: 2-7

Laste arv: 7 (korraga kaks kuni kolm last)

Tegevuse vahendid: numbri –ja tähekaardid

Aeg: 10-15 min

Tegevuse käik:

Etapp/ aeg	Õpetaja tegevus	Laste eeldatav tegevus
Sissejuhatus 1 min	Vaata neid kaarte. Mis sa arvad, mis sa tegema pead?	Uurivad kaarte ja pakuvad, mida nad tegema hakkavad.

<p>Põhiosa 12 min</p>	<p>4-5aastased. Teisel pool numbrikaarte on peidus tähed, millest tuleb kokku üks sõnad. Aga enne kui sa peidus oleva sõna kokku saad pead sa numbrikaardid järjestama nii, et numbrid lähevad väiksemast suuremaks. (1-10)</p> <p>Kas numbrid on õiges järjekorras? Vaatame üle. Nüüd keera ühekaupa numbrikaardid teistpidi ja vaatame, mis sõna kokku tuli. (Kokku tuleb MUNADEPÜHA)</p> <p>6-7aastased. Sinu ees on palju erinevaid tähti. Vaata neid tähti ja mõtle, kas mis sõna sa nendest kokku saaksid? (MUNADEPÜHA)</p> <p>Kui sa ei tea, mis see sõna olla võiks, siis proovi tähekaarte igatpidi liigutada, äkki tuleb mingi sõna kokku.</p> <p>(Kui lapsed mõtlevad tähti vaadates sõna välja, siis saab teha kontrolli, lastes tähekaardid ümber keerata ja vaadata, kas numbrid jooksevad 1st 10ni õiges järjekorras.</p> <p>Kui laps ei mõtle sõna välja, laseb õpetaja sõnakaardid teistpidi keerata ja numbreid järjestada ning seejärel uuesti numbrikaardid teistpidi keerata ja vaadata, mis sõna kokku tuli).</p>	<p>4-5a. Järjestavad numbrikaardid õiges järjekorras, alustades väiksemast. Loendavad 10ni. Keeravad numbrikaardid teistpidi ning loevad sõna kokku.</p> <p>Teevad rühmakaaslastega koostööd.</p> <p>6-7a. Vaatavad tähekaarte, nuputavad, mis sõna võiks tähtedest kokku tulla. Sõna välja mõeldes, teevad kontrolli, keerates tähekaardid teistpidi ning loendades, kas numbrid on õiges järjekorras, alustades väiksemast.</p> <p>Kui tähti vaadates sõna välja ei mõtle, keeravad tähekaardid teistpidi ning loendavad numbreid 1-10ni õiges järjekorras, seejärel keeravad numbrikaardid teistpidi ja loevad, mis sõna kokku tuli.</p>
<p>Kinnista v osa 2 min</p>	<p>Kuidas sulle selline ülesanne meeldis?</p> <p>Aitäh sulle, et oskasid numbreid ilusti järjestada/tähtedega nuputada.</p>	<p>Annavad ülesande kohta tagasisidet.</p>

Mäng 8

Mäng 8 arendab esimest ja kuuendat etappi SIM-st (Crick & Dodge, 1994). Esimene etapp on sotsiaalsete märkide märkamine. Seda arendatakse mängus läbi detailide märkamise ja meelde jätmise. Kuuendas etapis toimub käitumisviisi elluviimine. Seda oskust on mängus arendatud läbi kaaslastele tagasiside andmise (mis detaile mängija piltidelt meelde jättis).

Mälumäng

Tegevuse teema: Punamütsike

Tegevuse valdkond: Mina ja keskkond

Tegevuse eesmärgid: Laps harjutab detailide meelde jätmist.

Laste vanus: 5-6 aastat

Laste arv: 3-4 last

Vahendid: 2 kahepoolset pilditahvlit, pildikaardid

Tegevuse käik:

Üks laps (mängija) valib omale ühe pilditahvli ja vaatab seda 1 minuti. Teised lapsed (kontrollijad) valivad selle tahvli juurde kuuluvad kaardid enda ette nii, et pilditahvliga laps neid ei näe. Mängukarbi kaane võib sirmiks ette panna.

Kui aeg on läbi, siis annab mängija oma pilditahvli kontrollijate kätte ja need peidavad ka selle sirmi taha. Nüüd hakkab mängija neid esemeid nimetama, mis pildil on ja mida ta mäletab. Võib nimetada ka esemeid, millele kaarte ei ole.

Iga kord, kui mängija ühe eseme nimetab, millel on kaart, annavad kontrollijad talle selle kaardi. Teiste esemete eest saab mängija ühe suvalise (värvi või numbriga) kaardi.

Kui mängija vale eseme nimetab, siis ei saa ühtegi kaarti. Kui mängija ühtegi eset enam öelda ei oska, siis mäng on läbi ning tuleb punktid kokku lugeda. Järgmise lapse kord. Kui kõik mängijad on mängida saanud ja punktid kokku loetud, siis saab võitja kindlaks määrata.

Võitja on see, kellel rohkem punkte.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anna-Liisa Mättas (sünnikuupäev: 07.01.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

“Sotsiaalsete oskuste arendamine läbi mängu, toetudes sotsiaalse infotöötuse mudelile (Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala tudengite koolieelse lasteasutuse õpetaja põhipraktika jaoks koostatud tegevuskonspektide põhjal)”, mille juhendajad on Kristiina Treial ja Airi Niilo,

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2016